

---

## Créer des problèmes. Eléments pour une pédagogie des problèmes à partir de G. Deleuze

Jean-Benoît Birck

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/4131>

DOI : 10.4000/ree.4131

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Jean-Benoît Birck, « Créer des problèmes. Eléments pour une pédagogie des problèmes à partir de G. Deleuze », *Recherches en éducation* [En ligne], 6 | 2009, mis en ligne le 01 janvier 2009, consulté le 12 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/4131> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.4131>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# **Créer des problèmes**

## **Éléments pour une pédagogie**

### **des problèmes à partir de G. Deleuze**

Jean-Benoît Birck<sup>1</sup>

« - Alors poser la question c'est la résoudre ? dit le docteur. »  
Proust, *Du côté de chez Swann*, chapitre 3

#### Résumé

*A l'Ecole, les problèmes sont le plus souvent envisagés sous la seule perspective du résultat, c'est-à-dire de leur résolution en vue de l'acquisition d'un savoir, de sorte que reste méconnu ce que sont « les problèmes en tant que tels ». Considérés, à l'inverse, dans l'acte libre de leur position ou de leur création, les problèmes ordonnent alors le mouvement de l'apprendre et la genèse d'une vérité produite plutôt que reçue ou reconnue. Il en ressort, selon Deleuze, une « pédagogie transformée », dont on a tenté de recueillir les éléments en dressant l'idée de problème, selon deux lignes de différenciation : d'un côté, la conception traditionnelle et les illusions qu'elle engendre, de l'autre, la conception transformée et la « science » qu'elle promet.*

Pour introduire et soutenir mon propos, je partirai du bonheur, du bonheur d'enseigner, ou du bonheur qu'il y a parfois à enseigner, tel que l'exprime ici même Hubert Vincent : l'enseignant est heureux quand il peut constater chez ses élèves qu'*une question s'est levée qui demeurera*. Car alors « une machine s'est mise en route, ou encore un désir ». Il y a bonheur d'enseignement chaque fois que l'enseignant voit naître chez l'enseigné un désir, un désir qui trouve sa force et sa persistance dans une question qui insiste parce qu'il est devenu manifeste pour celui-ci que cette question « a une consistance indépendamment des réponses qui pourront lui être données ». Il y a là réellement de quoi être heureux, car il n'y a en effet rien de plus à demander dès lors qu'une telle machine désirante s'est ainsi mise en route sous l'effet d'une entrée en tension de deux points de vue différents : ceux-ci ont cessé de s'opposer dans leur volonté de s'assurer leur certitude pour découvrir qu'ils étaient deux aspects d'une même question encore à déterminer comme problème, qui pourra seul les situer, les coordonner dans une dimension objective plus complexe, qui dit quelque chose de l'être au lieu de dire quelque chose d'eux-mêmes. C'est ainsi, sous la sollicitation d'une question consistante et insistante, et ainsi seulement, comme le souligne H. Vincent, que l'on « peut *effectivement* apprendre », parce que l'on « commence à penser par problème, que c'est *exactement* cela penser par problème et que, ce faisant, [on] en vient à penser par soi-même ». On doit alors pouvoir produire, dans son effectivité et son exactitude, cette série d'équivalences : apprendre, penser par problème, penser par soi-même.

<sup>1</sup> Professeur agrégé de philosophie, CNED - Institut de Vanves.

Or, une telle équivalence offre certainement la meilleure formule de l'ample pensée qu'a déployée Deleuze quant à la notion de problème : « apprendre évolue *tout entier* dans la compréhension des problèmes *en tant que tels* »<sup>2</sup>. Il faut donner tout son poids et toute sa précision à cette déclaration qui nous dit qu'apprendre est un mouvement infini qui ne se confond pas avec l'acquisition finie d'un savoir parce que l'apprentissage *évolue tout entier* dans la compréhension des problèmes et dans la compréhension des problèmes *en tant que tels*. Que veut dire *comprendre* un problème ? Que veut dire comprendre un problème *en tant que tel* ? En quoi cette compréhension du problème en tant que tel constitue-t-elle la *totalité* du mouvement d'apprendre ? En quoi est-ce cela penser par soi-même ?

Penser par soi-même, selon sa détermination kantienne initiale, c'est être à l'origine de sa propre pensée de telle sorte que cette pensée puisse être aussi celle de tout autre ; ainsi s'articulent la maxime de l'autonomie et la maxime de la mentalité élargie, de la pensée autonome qui commence par soi-même et de la pensée élargie qui s'étend à tout autre. Par la première, la pensée est en rapport avec la conquête de la liberté ; par la seconde, elle est en rapport avec la recherche de la vérité. Or, selon des présuppositions et des modalités certes tout différentes, la philosophie de Deleuze s'inscrit dans un tel programme, puisqu'il est celui de toute philosophie, avec cependant ce caractère remarquable, qui nous intéresse ici, d'être tout entier ordonné à une pensée du problème. Celui-ci affirme en effet conjointement que (1) « La *vraie* liberté est dans un pouvoir de décision, de constitution des problèmes eux-mêmes »<sup>3</sup>, et (2) « L'essentiel est que, au sein des problèmes, se fait une genèse de la vérité, une *production* du vrai dans la pensée »<sup>4</sup>. La vraie liberté réside donc dans un pouvoir de constitution des problèmes eux-mêmes en lesquels, une fois constitués, s'effectue une genèse de la vérité, une vérité produite, non une vérité reçue ou reconnue. Il ne s'agit de rien moins que de réconcilier vérité et liberté, vérité et création, au niveau des problèmes eux-mêmes. C'est là pour Deleuze la tâche même de la pensée, « la plus haute tâche – celle qui consiste à déterminer les problèmes, à porter en eux notre pouvoir décisif et créateur »<sup>5</sup>. La tâche de la philosophie n'est plus de fonder, mais de problématiser.

Ainsi indiqués les enjeux majeurs et la portée considérable de la détermination des problèmes définie comme la plus haute tâche de la pensée, on peut se demander si l'enseignement scolaire de la philosophie peut recevoir quelque lumière théorique ou quelque sollicitation pratique de cette extraordinaire promotion des problèmes. Comme le dit ailleurs Deleuze, « on peut marquer bien des sommets [...], mais c'est toujours une pédagogie qui nous y conduira »<sup>6</sup>. C'est cette pédagogie du problème que nous voudrions simplement esquisser ; encore ne s'agira-t-il ici que d'esquisser son premier pas. En quoi consiste-t-il ? Apprendre, nous a dit Deleuze, évolue tout entier dans la compréhension des problèmes, mais, précise-t-il dans la compréhension des problèmes en tant que tels. Ce qu'il faut donc d'abord comprendre, c'est le problème en tant que tel : le problème en lui-même et pour lui-même. Il ne s'agit cependant pas de se poser une question d'essence et de se demander ce qu'est un problème, car le premier pas ne serait jamais franchi ; non seulement parce que Deleuze nous a généralement averti que la question « qu'est-ce que ? » était une mauvaise question qui ne faisait jamais avancer aucun problème, mais, plus précisément parce que nous sommes avertis que le problème « *n'est pas*, à proprement parler »<sup>7</sup>. Comprendre le problème en tant que tel ne peut être chercher ce qu'il est, comme s'il y avait une essence universelle et abstraite du problème que l'on pourrait, avec quelque effort, définir une fois pour toutes puisque, à *proprement parler*, il n'a pas d'être, il est indéterminé. Mais, indéfinissable, il n'est pas moins discernable, et, indéterminé, il n'est pas moins déterminable, de sorte que s'il n'a pas d'être, il a un certain devenir : sa détermination progressive en tant que problème et en tant que tel ou tel problème. Tel est le *continuum* de l'apprendre.

<sup>2</sup> *Différence et répétition*, p.248.

<sup>3</sup> *Le bergsonisme*, pp.4-5 : « L'histoire des hommes [...] est celle de la constitution des problèmes. C'est là qu'ils font leur propre histoire, et la prise de conscience de cette activité est comme la conquête de la liberté ».

<sup>4</sup> *Différence et répétition*, p.210.

<sup>5</sup> *Ibid.*, p.344.

<sup>6</sup> *Pourparlers*, p.100.

<sup>7</sup> *Logique du sens*, p.148.

Comprendre le problème en tant que tel, c'est le délier du complexe qu'il forme avec la solution qui le résout. Or, ce qui nous est le plus généralement donné dans l'expérience concrète de l'enseignement scolaire, ce sont des problèmes résolus, des savoirs, ou du moins des problèmes en attente de leurs solutions, en vue de l'acquisition d'un savoir.

Aussi, s'il y a une part du problème à l'Ecole, c'est peut-être d'abord la part du préjugé et de l'illusion, non par un vice ou un défaut cependant, mais en raison de la nature même de la relation pédagogique qui s'y déploie, puisqu'elle suppose toujours, sous sa forme classique, une répartition du savoir de telle manière que l'un est déjà censé savoir ce que l'autre ignore, où l'élève ne comprend et ne suit un problème donné que dans la mesure où le maître en connaît à l'avance la solution. Le rapport pédagogique classique, c'est un maître qui pose ou impose à l'élève un problème tout fait dont il détient la solution.

Il n'y a bien entendu rien à redire à cela, puisque c'est bien l'une des tâches principales de l'Ecole, mais c'est cette finalité même qui donne lieu, dans sa réussite, à une méconnaissance du problème en tant que tel dans la mesure où le mouvement d'apprendre est subordonné au savoir, où le problème est subordonné au résultat, c'est-à-dire aux solutions obtenues.

Il est aussi bien entendu qu'il existe d'autres modalités qui ne sont pas ignorées : « Des tentatives pédagogiques se sont proposées de faire participer des élèves, même très jeunes, à la confection des problèmes, à leur constitution, à leur position comme problèmes. Bien plus, tout le monde 'reconnaît' d'une certaine manière que le plus important, ce sont les problèmes. Mais il ne suffit pas de le reconnaître en fait [...] »<sup>8</sup>. Le fait ne suffit pas, il faut encore porter cette découverte au niveau d'une question de droit, d'une question critique, d'une question transcendante en la séparant des conditions empiriques du sujet connaissant, c'est-à-dire de l'élève encore ignorant, d'après lesquelles le problème n'est qu'un moment provisoire destiné à disparaître dans la formation du savoir. La question doit être critique et transcendante parce que l'illusion est nécessaire et inévitable – c'est une apparence transcendante –, puisqu'elle survient du seul fait que les problèmes *déjà* résolus (pour le maître) sont donnés *pour* être résolus (par l'élève) et qu'ils sont donnés en vue de l'acquisition d'un savoir. C'est donc dans la réussite même de la relation pédagogique, l'égalisation de l'élève au maître dans le savoir acquis, la réussite subjective dans un résultat objectif (adaptation du sujet et adéquation à l'objet) que s'engendre une illusion naturelle qui empêche de comprendre les problèmes en tant que tels, en eux-mêmes et pour eux-mêmes. Inévitable, on ne peut de toute façon la supprimer ; en revanche, l'on peut et l'on doit en conjurer les effets sur la compréhension des problèmes eux-mêmes. C'est pourquoi il convient d'en préciser les contours.

La relation pédagogique donne à croire que les problèmes existent déjà, puis que, résolus, ils n'existeront plus, autrement dit qu'il n'ont pas d'origine et qu'ils n'ont qu'une fin. « On nous fait croire à la fois que les problèmes sont donnés tout faits, et qu'ils disparaissent dans les réponses ou la solution : sous ce double aspect, déjà ils ne peuvent plus être que des fantômes. On nous fait croire que l'activité de penser, et aussi le vrai et le faux par rapport à cette activité, ne commencent qu'avec la recherche des solutions, ne concernent que les solutions »<sup>9</sup>. Se font jour ainsi deux préjugés, de sens commun, qui portent d'abord sur la nature des problèmes, à la fois sur leur provenance et leur fin. A ces préjugés sur le mode d'existence des problèmes s'enchaînent deux illusions philosophiques sur l'activité de pensée qui s'y rapporte, à la fois dans son commencement et sa fin. Préjugés communs sur l'existence et illusions philosophiques sur l'activité s'alimentent mutuellement et tendent tous ensemble à donner au problème une existence sans consistance, une existence fantomatique : les problèmes ne sont donnés que pour être résolus, ne venant de nulle part que pour bientôt disparaître, ne faisant qu'une apparition passagère et transitoire entre une ignorance et un savoir, l'activité de pensée n'étant qu'un processus intermédiaire destiné à combler la distance qui nous sépare du résultat, qui dure exactement le temps que nous mettons à le reconnaître. Sa raison d'être est de mettre fin aux désagréments de l'ignorance ou aux limitations empiriques de la connaissance. C'est ainsi qu'ils suscitent les illusions philosophiques, n'offrant à l'activité de la pensée que l'objectif de leur

<sup>8</sup> *Différence et répétition*, p.206.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p.205.

résolution spéculative et l'évaluation de leurs solutions acquises, auprès desquelles ils ne se manifestent plus que comme les ombres portées de la future lumière ou les doubles désormais stériles des propositions établies. Ce qui est ici agissant et assure son règne, c'est un postulat général de finalité selon lequel un problème doit se résoudre dans un résultat, une formation du savoir, postulat qui a pour effet global de subordonner les problèmes aux solutions, qu'elles soient à rechercher méthodiquement par une résolution, à obtenir dans un résultat acquis et à garantir dans une évaluation de leur vérité.

Dès lors la notion de problème s'entoure d'un brouillard de négativité et se trouve caractérisée par un halo de déterminations privatives marquant un moment d'insuffisance dans la connaissance puisque les problèmes restent toujours plus ou moins conçus comme des obstacles provisoires et contingents qui doivent se résoudre dans l'acquisition d'un savoir.

Du seul fait de la résolution du problème se constitue une dernière illusion où se récapitulent les précédentes : « On croit [...] souvent que la solution ne laisse pas subsister le problème, et lui donne rétrospectivement le statut d'un moment subjectif nécessairement dépassé dès que la solution est trouvée. *Pourtant c'est tout le contraire* »<sup>10</sup>. C'est à ce point « tout le contraire » qu'il faut renverser terme à terme chacun des éléments formés par cette illusion rétrospective pour comprendre la réalité du problème et lui donner alors une consistance exactement *paradoxe*. Pour le dire brièvement, on doit comprendre que les problèmes ne sont pas donnés tout faits mais qu'ils sont à faire ou à créer ; que les problèmes ne disparaissent pas dans leurs solutions mais qu'ils les engendrent et qu'ils y subsistent ou y insistent ; que l'activité de pensée ne commence pas avec leur résolution mais avec leur position et qu'elle ne s'achève pas avec l'évaluation des solutions mais avec l'évaluation des problèmes eux-mêmes ; enfin que le problème ne manifeste pas un moment subjectif de privation mais une objectivité idéale entièrement positive. C'est, tout en conjurant les effets de cette négativité illusoire, cette entière positivité des problèmes qu'il faut constituer en les comprenant, comme dit le plus souvent Deleuze, dans leur « pleine positivité ». Pleine, cette positivité est en effet à entendre doublement : comme *position* et comme *affirmation*. Les problèmes reçoivent leur positivité, d'une part, d'être posés, d'autre part, d'être affirmatifs pour toutes les solutions. Et c'est précisément dans leur acte de position qu'ils se rapportent à « notre pouvoir décisive » (liberté) et dans leur capacité d'affirmation des solutions comme « cas » pour un problème qu'ils se rapportent à une genèse du vrai dans la pensée (vérité). Ainsi les solutions se subordonnent-elles au problème qui leur donne sens et existence.

Comprendre les problèmes en tant que tels et dans leur positivité, c'est donc les comprendre indépendamment de leurs solutions, en dehors d'une relation de subordination à l'égard de leurs solutions toujours conçues en tant que finalité des problèmes. A ce postulat de la finalité, il n'y a pas à en opposer un autre qui serait meilleur, ni même à opposer quoi que ce soit, mais à y répondre, et à y répondre par une exigence issue d'une *expérience*. De cette expérience, Deleuze emprunte les termes au philosophe mathématicien Albert Lautman : il s'agit d'« une expérience spirituelle » simplement « attachée à l'effort de l'intelligence pour créer ou comprendre » et dans laquelle il faut voir l'unique *a priori* de la pensée philosophique vis-à-vis des sciences ou des savoirs constitués : « Le seul élément *a priori* que nous concevions est donné dans *l'expérience de cette urgence des problèmes, antérieure à la découverte de leur solution* »<sup>11</sup>. Et c'est dans cette expérience de l'urgence des problèmes, qui les rapportent à leurs conditions plutôt qu'à leurs solutions, que la philosophie trouve sa définition paradoxale comme « science des problèmes résolus ». On doit cette définition à Léon Brunschvicg, le maître de Lautman, et elle sera reprise par Canguilhem, parce qu'elle met en évidence avec simplicité qu'un problème peut être résolu mais qu'il n'est jamais clos : dans leur résolution même, les problèmes subsistent en tant que problèmes de sorte que l'exigence propre à la pensée philosophique consiste à « rouvrir les problèmes plutôt que de les clore »<sup>12</sup>. C'est que les

<sup>10</sup> *Logique du sens*, p.146 (n.s.).

<sup>11</sup> Albert Lautman, *Essai sur les notions de structure et d'existence en mathématiques*, conclusion, p.142, cité dans *Différence et répétition*, p.213.

<sup>12</sup> G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*, introduction, *in fine*. On a là le programme de la tradition française d'histoire et de philosophie des sciences : outre Lautman pour les mathématiques et Canguilhem pour la biologie et la médecine, c'est aussi celui de Bachelard pour les sciences physiques et même et surtout celui de Foucault pour les sciences humaines (voir en

problèmes ne peuvent être déclarés « clos » par leur résolution sans que ne se perde le sens de la solution qui leur a été apportée comme le sens de la question qui les a ouverts. Résolu, un problème ne cesse pas d'être, il a simplement cessé d'« agir » en appelant sa résolution manquante : quand il a ainsi cessé d'être utile, il commence à être.

Il y a alors comme deux destins des problèmes selon que l'on pense soit que les problèmes sont destinés à être résolus, que les solutions sont la destination du problème où celui-ci finit par s'annuler, soit – et c'est « tout le contraire » - que le problème destine les solutions, que le problème fait la destination des solutions, produites au terme final d'une genèse qui leur donne sens et trouve son efficacité dans la détermination complète du problème dans ses conditions.

Or, cette dualité de destins, on peut l'exprimer, en suivant une méthode propre à Deleuze, comme une dramatisation du concept de problème. « Un concept étant donné, on peut toujours en chercher le drame »<sup>13</sup>. Chercher le drame d'un concept, ce n'est pas chercher sa signification, mais en effectuer la spécification et la différenciation à partir de son Idée. On s'est proposé, dans le tableau synoptique (en annexe), de dresser cette Idée du problème et d'en retracer le drame en rassemblant sous une seule vue les éléments épars dans l'œuvre de Deleuze<sup>14</sup> et en procédant, comme il se doit, à ses spécifications selon deux lignes divergentes où s'expriment les destins contraires du problème, selon qu'il se voit subordonné à l'acquisition finie d'un savoir ou qu'il ordonne tout entier le mouvement infini d'un apprendre qui diffère en nature du savoir.

Dans ces deux lignées, il s'agit cependant moins d'une divergence de vues ou d'une opposition de points de vue que de la différenciation de deux tendances dont l'une est le plus bas et l'autre le plus haut degré de l'Idée de problème. Ce qui différencie ces degrés, c'est que le plus bas ne permet pas et même empêche de penser le plus haut tandis que celui-ci permet de comprendre aussi le plus bas et de le manifester dans une série de postulats comme l'image renversée du problème – l'image renversée dans l'œil de bœuf, à force de ne voir le problème que de son petit côté ou par son petit bout : du côté des solutions, à partir de sa résolution, en vue de la seule acquisition d'un savoir. Il y va finalement de la pensée comme de la vie : « si toute solution est un succès relatif par rapport aux conditions du problème, elle est encore un échec relatif, par rapport au mouvement qui l'invente : la vie comme *mouvement* s'aliène dans la *forme* matérielle qu'elle suscite »<sup>15</sup>.

L'Ecole est peut-être le temps et le lieu par excellence de cette double tendance, ou plutôt des deux sens d'un seul mouvement dramatique, l'un tel qu'il tend à se figer dans son produit, dans un résultat qui l'interrompt (le savoir acquis), l'autre qui rebrousse chemin et qui retrouve dans le problème résolu le mouvement dont il résulte (la problématisation). Or ce mouvement qui est celui de la science des problèmes résolus ne peut être trouvé que sous celui-là qui s'est figé dans l'illusion des problèmes résolus. Il y a comme une ironie des problèmes qui veut qu'ils n'aient d'autre destin que de passer dans leurs solutions et un humour des problèmes qui veut que les solutions passent et que les problèmes demeurent.

---

particulier l'introduction de *L'usage des plaisirs* sur la notion de « problématisation »). Selon une toute autre origine, c'est également la pensée heideggerienne de la « répétition des problèmes » : « *Nous entendons par répétition d'un problème fondamental la mise au jour des possibilités qu'il recèle. [...] Conserver un problème signifie libérer et sauvegarder la force intérieure qui est à la source de son essence et qui le rend possible comme problème.* » (Heidegger, *Kant et la métaphysique*, traduction française, p.261, cité et souligné dans *Différence et répétition*, p.260).

<sup>13</sup> « La méthode de dramatisation », dans *L'île déserte et autres textes*, p.137.

<sup>14</sup> En particulier dans *Différence et répétition*, à chaque chapitre, et dans les seizième et dix-septième séries de *Logique du sens*, jusqu'encore dans le chapitre XI de *L'image-mouvement*, où Deleuze expose la pensée du problème dans le cinéma de Kurosawa. On soulignera que celle-ci est effectuée dans le droit fil du commentaire de la méthode galoisienne de résolution des équations polynomiales mené dans *Différence et répétition*, pp.233-234, méthode qui recevra son traitement proprement philosophique dans *Logique du sens*, p.145. Pour seulement l'indiquer ici, ce que retient Deleuze de la méthode de Galois est décisif pour sa pensée de la discernabilité progressive des solutions par la détermination complète des conditions du problème. Or, c'est très exactement cela que met en scène Kurosawa dans le film récapitulatif de son œuvre, qui a pour titre le plus fameux des problèmes, *Vivre*. Et comme il se doit de l'énoncé de tout problème, c'est un infinitif à valeur d'impératif, un devenir, un *fatum* et un *fiat*.

<sup>15</sup> *Le bergsonisme*, p.108. Voir *Différence et répétition*, p.272 : « *L'organisme ne serait rien s'il n'était la solution d'un problème, et aussi chacun de ses organes différenciés, tel l'œil qui résout un 'problème' de lumière.* ».

## En guise de conclusion

Avec cette conception du problème, souligne Deleuze, « c'est tout le rapport pédagogique qui est transformé, mais avec lui bien d'autres choses encore »<sup>16</sup>. Requis surtout par ces « autres choses » d'ordre purement philosophique, celui-ci n'a laissé que de minces indications sur cette transformation de la pédagogie. On peut néanmoins imaginer qu'elle se placerait sous l'égide du Spinoza qui instruit que la « vraie méthode » de la connaissance consiste moins à nous faire connaître quelque chose qu'à nous faire comprendre notre puissance de connaître<sup>17</sup>. Que chaque connaissance nouvelle nous donne en même temps à connaître notre puissance de comprendre, telle serait la part du problème à l'Ecole. Ce n'est peut-être qu'à la découvrir qu'il y a, pour l'enseignant et pour les enseignés, eux en lui et lui en eux, bonheur d'enseigner et d'apprendre encore.

## Bibliographie

CANGUILHEM G., *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, 1993.

DELEUZE G., *Le bergsonisme*, Paris, PUF, 1966.

DELEUZE G., *Différence et répétition*, Paris, PUF, 1968.

DELEUZE G., *Spinoza et le problème de l'expression*, Paris, Minuit, 1968.

DELEUZE G., *Logique du sens*, Paris, Minuit, 1969.

DELEUZE G., *L'image-mouvement*, Paris, Minuit, 1983.

DELEUZE G., *Pourparlers*, Paris, Minuit, 1990.

DELEUZE G., *L'île déserte et autres textes*, Paris, Minuit, 2002.

FOUCAULT M., *L'usage des plaisirs*, Paris, Gallimard, 1984.

HEIDEGGER M., *Kant et le problème de la métaphysique*, traduction française A. de Waelhens et W. Biemel, Paris, Gallimard, 1979.

LAUTMAN A., *Essai sur l'unité des mathématiques et divers écrits*, Paris, UGE 10/18, 1977.

---

<sup>16</sup> *Différence et répétition*, p.234.

<sup>17</sup> Voir Spinoza, *Lettre 37, à Bouwmeester* : « On voit clairement quelle doit être la vraie méthode, et en quoi elle consiste essentiellement, à savoir dans la seule connaissance de l'entendement pur, de sa nature et de ses lois », cité et commenté dans *Spinoza et le problème de l'expression*, p.114s.

Illusions des problèmes résolus	Postulat de la finalité (valeur extrinsèque) →	Postulat de la vérité (critère extrinsèque dans le résultat) →	Postulat de la forme (ressemblance extérieure dans la proposition)	Postulat de la modalité (contingence extérieure dans l'ignorance) ←	Postulat de la matière (origine extrinsèque dans l'imposition) ←	<i>Disparition du problème</i> dans les solutions comme terme réel
<b>SAVOIR</b>  Négativité du problème  ↗	<b>RESOLUTION</b>  Fin des problèmes dans la solution  → <i>acquisition</i> du savoir  (on <i>demande</i> des solutions)	- Critère du vrai et du faux dans la possibilité du problème à recevoir une solution : subordination de la vérité du problème à sa résolubilité  → Cercle dans la théorie des problèmes	- Problèmes conçus comme doubles inefficaces calqués sur les propositions qui leur servent de solutions (ombres ou fantômes de problème)  → Introduction du négatif (contradiction, conflit) et dénaturation de la dialectique	- Problème comme moment provisoire, subjectif et contingent marquant une limitation dans le progrès de la connaissance ou une ignorance dans le sujet  → Positivité de la solution et négativité du problème	- Existence des problèmes donnés tout faits (par le maître) - Problèmes reçus (par l'élève) : « réceptivité » - Problèmes subis comme obstacle et épreuve → Les problèmes sont à <i>dépasser</i> (pédagogie classique : problèmes donnés à résoudre)	Ironie des problèmes dans la pédagogie classique : les problèmes <i>passent</i> dans les solutions acquises (Repos du savoir)  → reproduction du Même (répétition)  → « <i>méthodes</i> de résolution »
↘  <b>APPRENDRE</b>  Positivité du problème	<b>INVENTION</b>  Genèse des solutions dans le problème  → <i>production</i> du vrai  (on <i>donne</i> des solutions)	- Epreuve interne de vérité du problème dans ses <i>conditions</i> de résolubilité - Solution comme synthèse du problème et des <i>ses</i> conditions : genèse corrélative ou réciproque du problème et de ses solutions ( <i>détermination progressive</i> du problème dans la <i>discernabilité progressive</i> des solutions)	- Le problème diffère en nature de toute proposition dans l'élément du <i>sens</i> - Le sens est de l'ordre de l'événement - L'événement est en rapport avec un Dehors d'où il reçoit sa nécessité (on ne pense que dans un mouvement contraint et forcé par un « signe » rencontré) - Différence du problème et du théorème (déduction de propositions)	- Le problème comme entité ou objectivité idéale ou Idée différentielle : - problème différencié dans ses conditions positives et différencié dans ses solutions affirmatives  → Complémentarité du positif dans le problème (différencié dans ses conditions) et de l'affirmatif dans les solutions (différenciées dans leurs affirmations)	- Les problèmes sont posés, décidés, construits, créés : « spontanéité » - Les problèmes sont des impératifs en forme de question - <i>Fiat</i> et <i>fatum</i> (« que ce soit le problème, il ne peut en être autrement »)  → Les problèmes sont à <i>conserver</i> (pédagogie transformée : problèmes créés pour se conserver)	Humour des problèmes dans la pédagogie transformée : les solutions passent et les problèmes <i>demeurent</i> (Mouvement de l'apprendre)  → production de l'Autre (différence)  → « <i>culture</i> des problèmes »
Science des problèmes résolus	« l'urgence des problèmes antérieure à la découverte de leurs solutions »	« porter le vrai et le faux dans les problèmes eux-mêmes »	« le problème met la pensée hors d'elle-même, en faisant intervenir un événement du dehors »	« le problème ou le sens, c'est à la fois le lieu d'une vérité originaire et la genèse d'une vérité dérivée »	« les problèmes ne sont pas séparables d'un pouvoir décisoire, d'un fiat »	<i>Disparition du problème</i> comme foyer virtuel des cas de solutions